

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógia és Pszichológia Kar
Neveléstudományi Doktori Iskola



**A tanári nézetrendszer, az osztálytermi interakciók és a tanulói motivációs
rendszer összefüggései**

Témavezetők:

DSc. Falus Iván

Dr. Sallai Éva

Drd. Kardos Melinda

Tanulás-tanítás PhD Program

Programvezető

Dr. Vámos Ágnes

2018

Tartalomjegyzék

A tanári nézetrendszer, az osztálytermi interakciók és a tanulói motivációs rendszer összefüggései	1
1. A kutatási probléma meghatározása.....	3
2. A kutatás céljának, hipotéziseinek megfogalmazása	7
2.1 A kutatás célja	7
2.2 A kutatás hipotézisei	7
3. Kutatási stratégia, módszerek.....	8
4. Kutatási eszközök.....	11
5. Minta kiválasztása	12
5.1 A minta kiválasztása és jellemzői az első részkutatásban.....	12
5.2 A minta kiválasztása és jellemzői a második részkutatásban.....	13
6. A kutatási adatok elemzése, értelmezése	15
7. Következtetések megfogalmazása.....	18
8. A kutatás folytatására vonatkozó javaslatok	21
Hivatkozott irodalom.....	22

1. A kutatási probléma meghatározása

A tanulást ma már életen át tartó folyamatnak tekinthetjük, de leginkább az iskolai tevékenység fő formája. Az iskolai tanulás hatékonysága közvetlenül alakítja a tanulók iskolai eredményességét, hosszútávon pedig közvetve meghatározza harmonikus személyiségfejlődésüket. Mindez hangsúlyozza az iskolai tanulás hatékony megvalósulásának fontosságát, a hatékonyság alapfeltétele pedig a folyamatban részt vevő szereplők: a tanár és a tanuló közötti interakciók eredményes alakulása. A tanár és tanuló közötti interakció vizsgálata kutatásunkban is hangsúlyozott szerepet kap.

Három alappillére van kutatásunknak: *tanári nézetek - osztálytermi interakció - tanulói motiváció*. Ezek képezik kutatásunk alapját és vezérfonalát. A három „alappilléren” és a köztük lévő feltételezett kapcsolaton keresztül próbáljuk vizsgálni az oktatási folyamat hatékony megvalósulásának összefüggéseit.

A kutatásunkban választott megközelítés, azaz az oktatási folyamat – tanári nézetek - osztálytermi interakció - tanulói motiváción keresztül történő vizsgálata számos kihívást rejt - ezért is indokolt. Ezek között a kihívások között említhető az a tény, hogy a szakirodalomban egyaránt találhatunk bizonyítékokat arra vonatkozóan, hogy a nézetek hatást gyakorolnak az osztálytermi interakciókra, illetve arról is beszámolnak a kutatások eredményei, hogy a tanári nézetek nem mindig azonosak az osztálytermi gyakorlatokban megjelenő tanári megnyilvánulásokkal. Például *Eveyik, Kurt és Made (2009)* kutatási eredményeinek elemzése során együttjárást mutattak ki a nézetek és osztálytermi tanári megnyilvánulások között, ellenben *Petek (2013)* tanulmányának eredményei arra utalnak, hogy az osztálytermi munkára vonatkozó tanári nézetek és a valós osztálytermi gyakorlat között ellentétek figyelhetők meg. A vizsgált szakirodalomban azzal kapcsolatosan sem találunk egyértelmű kutatási eredményeket, hogy a tanári hozzáállás, illetve a társas kapcsolatok hogyan hatnak a tanulói motivációra. Kutatási eredmények alátámasztják azt a kijelentést, mely szerint számos serdülőkorú diák számára az iskolai pozitív szociális kapcsolatok támogatják a tanulási motivációt és a teljesítmény célorientációt, azonban találunk bizonyítékokat a szakirodalomban a tanulói motiváció kontextus függetlenségére és stabilitására vonatkozóan is. Kutatásunkban az említett kettősségekből adódóan a tanári nézetek, az osztálytermi interakciók és tanulói motiváció összefüggéseinek vizsgálata tisztázó és kiegészítő jellegű lehet a szakirodalom e területén.

A szakirodalom bővítése mellett több okból kifolyólag is fontosnak tartjuk a választott téma kutatását.

Mikroszintről - azaz a tanuló szintjéről - megközelítve a problémát, a tanulói motiváció kutatásának fontossága azzal indokolható, hogy a motiváció meghatározhatja azt, hogy a tanulók miként választják ki időtöltésük módját, mennyi energiát fektetnek bizonyos feladatok elvégzésébe, hogyan gondolkoznak és éreznek az adott feladattal kapcsolatosan, illetve mennyi ideig tartanak ki a feladat elvégzése mellett, mindez pedig meghatározza a feladat megoldásának sikerességét vagy sikertelenségét.

A motivációval kapcsolatos kutatások történetében számos megközelítési mód létezik.

Fejes (2015) szerint a célorientáció elmélet a tanulási motiváció kutatásnak legdinamikusabban fejlődő területe. Meglátása szerint a célorientáció alkalmas lehet a tanulási motiváció pedagógiai jellegű befolyásolásnak.

A szakirodalomban a célorientációs elméletek keretei között általában két általános célt különböztetnek meg, melyek elérésére az egyén egy adott teljesítmény helyzetben törekszik. Számos megnevezés jelenik meg e két cél tekintetében, például a tanulás-teljesítmény (learning-performance), feladat-én (task-ego), feladatvezérelt - énvezérelt (task-involved-ego-involved), feladat-képesség (task-ability), elsajátítás - teljesítmény (mastery-performance) elnevezésekkel találkozunk. Alapjában véve a különböző elnevezések azonos tartalommal bírnak. A nemzetközi szakirodalomban egyre inkább egyetértés jelenik meg e két cél megnevezésére, a *mastery goal* és a *performance goal* kifejezések válnak egyre inkább elterjedtte. Az elmélet újszerűségéből adódóan a hazai szakirodalomban ugyanazon angol kifejezések többféle fordítása is megtalálható. Kutatásunk során a Fejes (2015) által is javasolt Józsa Krisztián (2002) által is kiemelt- a fogalmak jelentését véleményünk szerint leginkább tükröző – *elsajátítási cél* és *viszonyítási cél* megjelöléseket alkalmazzuk.

Kutatásunkban azt vizsgáljuk, milyen osztálytermi mechanizmusok által tud a tanár hatni a tanulók motivációjára, pontosabban azt szeretnénk vizsgálni, hogyan tudja a tanár nézetein keresztül és az osztálytermi interakciókon keresztül befolyásolni a tanulók motivációját. Ha erre a kérdésre választ találunk, elérjük, hogy a diákok motiválásának kulcsa a tanárok számára még inkább elérhető legyen. Ennek következtében kutatásunk kiemelt gyakorlati hasznossággal bír, mivel egyre világosabb, hogy a jövőben szükséges ismeretek legnagyobb részét nem lehet megtanítani, mivel a folyamatos változás az állandó megújulást teszi szükségessé, ennek következtében pedig a tudás megszerzéséhez kapcsolódó készségek és

képességek fejlesztése válik elsődlegessé, e készségek és képességek elsajátításához elsődlegesen fontos a tanulási motiváció fejlesztése. Ennek értelmében elmondható, hogy a tanulási motiváció kutatása és fejlesztése közvetett módon befolyásolhatja a tanulók felkészítésén keresztül a társadalmi-gazdasági fejlődés alakulását, pozitív vagy akár negatív módon. Bizonyított, hogy a tanároknak nehézségeik vannak a tanulók motiválásában. Kutatásunk eredményei hozzájárulhatnak az ebben a tekintetben felmerülő nehézségek csökkentéséhez. Ha megtaláljuk, hogy milyen mechanizmusokon keresztül tud a tanár a diák motivációjára hatni az osztálytermi interakciókon keresztül, akkor eszközt adunk a tanárok kezébe diákjaik motiválására és ez által segíthetjük az oktatási folyamat hatékonyabbá tételét.

Kutatásunk eredményei hiánypótlók lehetnek a szakirodalom e területén, mivel hazai viszonylatban rendkívül kevés kutatás jelent meg kutatási témánkkal kapcsolatosan.

Kutatásunk témakörében a szakirodalomban megjelenő fogalmi eklekticizmusból adódóan és a tisztább átláthatóság érdekében fontosnak tartjuk kutatásunk főbb fogalmi és értelmezési keretének pontosítását.

Nézetek vizsgálata- oktatási szemléletmód vizsgálata alapján

a.) tanárközpontú szemléletmód

Kritériumai:

- *a tudás: az oktató által „továbbított” tanítás centrikus*
- *a tanulói részvétel: passzív*
- *oktatói szerep: vezető/autoriter*
- *az értékelés szerepe: kevés-minősítés céljából*
- *a hangsúly a tanulásban: a helyes válaszok elsajátítása*
- *értékelési módszerek: egydimenziós*
- *akadémiai kultúra: individualista és versengő*

b.) tanulóközpontú szemléletmód

Kritériumai:

- *a tudás: az egyén által konstruált, tanulás centrikus*
- *a tanulói részvétel: aktív*
- *oktatói szerep: facilitátor, tanulási partner*
- *az értékelés szerepe: megnövekedett-folyamatos visszajelzés*
- *a hangsúly a tanulásban: mélyebb megértés*
- *értékelési módszerek: többdimenziós*
- *akadémiai kultúra: együttműködő és támogató*

Interakció vizsgálata- osztályvezetési stratégia vizsgálata alapján

- a.) az *intervencionalista (beavatkozó)* stratégia szerint a tanulók úgy tanulják meg a megfelelő viselkedést, ha az adott viselkedés megerősített a tanár által, vagyis jutalmak illetve büntetések által. Az *intervencionalista* tanár állításai szerint a tanároknak ajánlott a magas fokú kontroll lépéseit gyakorolni a tanulók felett az osztálytermi tevékenységekben.
- b.) a *nem-intervencionalista (a be nem avatkozó)* a másik végletet képviseli, mely szerint a tanulók egy belső hajtóerővel, késztetéssel (drive) rendelkeznek, melynek feladata, hogy kifejeződjön a világban. Következésképpen a nem-intervencionalisták kiemelik, hogy a tanulókat engedni kell szabadon megnyilvánulni és hatást gyakorolni az osztálytermi kontextusban, illetve a tanároknak kevésbé kellene beavatkozniuk a tanulók viselkedésének irányításába.
- c.) a két véglet között az *interakcionista* szerint a tanuló a külső környezeti ingerekkel, tárgyakkal és emberekkel kapcsolatba kerülve sajátítja el a megfelelő viselkedést. Szerintük a tanulóknak és tanároknak közösen kellene felelősséget vállalniuk az osztálytermi folyamatok alakulásában.

Motiváció vizsgálata- célok vizsgálata alapján

- a.) *elsajátítási cél*- új készségek, képességek elsajátítására, a kompetencia fejlesztésére és a tananyag megértésére irányuló törekvések értendők.
- b.) *viszonyítási cél*- az egyéni képességek kifejezésére, mások túlteljesítésére irányuló törekvésekértjük.

2. A kutatás céljának, hipotéziseinek megfogalmazása

2.1 A kutatás célja

Kutatásunk központi kérdése a következő: Milyen módon befolyásolja a tanári nézetrendszer az osztálytermi interakciókon keresztül a tanulók motivációs rendszerét?

2.2 A kutatás hipotézisei

Feltételezzük, hogy kapcsolat áll fenn a tanárok nézetrendszere, az osztálytermi interakciók, valamint a tanulói motiváció között: a tanári nézetrendszer formálja az osztálytermi interakciót, ugyanakkor az osztálytermi interakciók befolyásolják a tanulók motivációs rendszerét.

A kutatásban felállított cél elérése és a hipotézis igazolása érdekében két hipotézist állítottunk fel, melyeket részkutatások segítségével igyekszünk igazolni.

A kutatás során vizsgált hipotézisek a következők:

1. A pedagógusok nézetrendszere és az osztálytermi viselkedése között összefüggéseket figyelhetünk meg.

Vélt összefüggések: amennyiben tanulóközpontú nézeteket vallanak a pedagógusok, tanulóközpontú módon szervezik az osztálytermi interakciók alakulását és az interakcionista osztályvezetési stílust vallják és gyakorolják, ellenben amennyiben tanárközpontú nézeteket vallanak a pedagógusok, tanárközpontú módon irányítják az osztálytermi interakciókat és az intervencionalista osztályvezetési stílust vallják és gyakorolják az osztálytermi gyakorlatban.

2. Az osztálytermi interakciók hatással vannak a tanulók motivációs rendszerére, amely a sikeres tanulási folyamat egyik meghatározó eleme.

Vélt összefüggések: amennyiben a vizsgált pedagógusok tanulóközpontú módon szervezik az osztálytermi interakciók alakulását és az interakcionista osztályvezetési stílust vallják és gyakorolják, illetve az elsajátítási célt (mastery goal) hangsúlyozzák a tanulók motivációjában pozitív motivátorként jelennek meg, illetve elősegítik a tanulók elsajátítási cél követését. Amennyiben a vizsgált pedagógusok a tanárközpontú módon irányítják az osztálytermi interakciókat és az intervencionalista osztályvezetési stílust gyakorolják az osztálytermi gyakorlatban és a viszonyítási cél (performance goal) fontosságát hangsúlyozzák a tanulók motivációjában, negatív motivátorként jelennek meg a tanulók értelmezésében, illetve a viszonyítási cél követésére sarkallják a tanulókat.

3. Kutatási stratégia, módszerek

Kutatásunkat úgy kívánjuk felépíteni, hogy egy modellkutatásnak feleljen meg. Ez alatt azt értjük, hogy olyan modellt próbálunk ki egy kisebb mintán, ami nagyobb mértékű ráfordítással (több ember bevonása-hosszabb idő-nagyobb populáció)- bármikor kiterjeszthető egy nagyobb mintára-bármilyen kontextusban, országhatártól függetlenül.

Ennek a modellnek a felépítésében kutatás-módszertani szempontból segítséget nyújt a *Sántha Kálmán* által bemutatott fázis-modell, melynek során a kérdőív adatainak feldolgozását követően végzünk „mélyfúrásszerű” módon kutató munkát a terepen. (*Sántha, 2009*)

E szerint a modell szerint kutatásunk első felében megyei szinten végzünk kérdőíves felmérést a tanári nézetek és az osztálytermi interakciós megnyilvánulások, valamint a tanulói motiváció értelmezések feltárása érdekében.

A második részkutatásban- az első részkutatás egy részmintáján- „mélyfúrás-szerűen” a vizsgálatba bevont megyéből egy városban és egy falun lévő iskola tanárainak nézeteit, illetve V. és VIII. osztályaiban megjelenő osztálytermi interakcióinak összefüggéseit vizsgáljuk meg a tanulói motivációval összevetve.

A kutatás során nyert adatok és eredmények megbízhatóságának és érvényességének biztosítása érdekében a trianguláció több típusát is szem előtt tartottuk.

Elméleti trianguláció

A kutatás során az elméleti trianguláció értelmezhetősége és kivitelezhetősége a kutatási témánk szempontjából releváns tézisek ütköztetése, mint például a nézetek osztálytermi gyakorlattal való kapcsolatának dichotóm értelmezése, köztük lévő kapcsolat keresése által valósul meg.

Módszertani trianguláció

A módszertani trianguláció mindkét típusát szem előtt tartottuk kutatásunk felépítésében

Módszeren belüli trianguláció

A megyei szinten történő kérdőíves felmérés során, a módszeren belüli trianguláció megvalósulását aszerint érvényesítjük, hogy például a kérdőív különböző struktúrái, szegmensei – skála, hasonlat, mondatbefejezés- a pedagógusi nézetek ugyanazon aspektusait vizsgálják (tanárközpontú vagy tanulóközpontú).

Módszerek közötti trianguláció

A kutatás során a megbízhatóság és a szubjektív hatások minimalizálása érdekében a módszertani trianguláció érvényesítése során a *Sántha (2015)* által bemutatott Creswell-modellre alapozunk, mely alkalmazása során kvalitatív és kvantitatív adatok együtt segítik a kutatási téma alaposabb megértését és vizsgálatát. Ezen belül a tervezési modellek közül az értelmező szekvenciális tervezés modellje érvényesül, mivel a modell által leírt két fázisnak megfelelően első lépésben kvantitatív adatgyűjtés- kérdőíves felmérés megyei szinten- és elemzés történik, majd ezt követően a második fázisban a kvalitatív adatgyűjtés - interjúk készítése, tanórák rögzítése és elemzése - követi a kvantitatív vizsgálat eredményeinek feldolgozását.

Személyi trianguláció

Mivel esetünkben kifejezetten fontos az önálló kutatás végzése a személyi trianguláció érvényesítése, mindezt a kvalitatív adatfeldolgozás folyamatában intrakódolás alkalmazásával, a videofelvételek kétszeri kódolásával és megbízhatósági mutatójának kiszámításával valósítottuk meg.

Adatok triangulációja

Adatok triangulációja úgy valósul meg kutatásunkban, hogy eltérő helyen (falu, város), eltérő forrásból (interjú, kérdőív, videó), eltérő személyektől gyűjtött komplex adathalmazt dolgozunk fel.

Az adatok triangulációjának elvét annak érdekében érvényesítettük kutatásunk során, hogy segítségével biztosítani tudjuk a részletes elemzés lehetőségét, valamint minimalizáljuk a kevés és korlátozott információval való munka veszélyét, illetve, hogy csökkentsük a kutatás során megjelent kezdeti benyomások vizsgálatra gyakorolt hatását is.

Fontosnak tartjuk kiemelni, hogy a kvalitatív és kvantitatív módszerek kombinálása során kifejezetten figyeltünk arra, hogy a módszerek és adatok ugyanazt a jelenséget írják le, mivel csak így lehet összehasonlítani azokat.

Kutatásunkban éppen ezért figyeltünk arra, hogy például a kérdőíves felmérés és a pedagógus szerepére vonatkozó hasonlatválasztás vizsgálata során is a tanári nézetek ugyanazon aspektusait vizsgáljuk (tanulóközpontú vagy tanárközpontú).

Fontosnak tartottuk, hogy mindkét részkutatás összehangolt módon valósuljon meg, éppen ezért a tanári nézeteket, osztálytermi interakció és a tanulói motiváció összefüggéseit ugyanazon értelmezési keretek szerint, valamint ugyanazon kategóriák mentén vizsgáltuk.

Kutatási design

A vizsgálat során mért változókat, követett kategóriákat és eszközöket a könnyebb áltáthatóság és követhetőség érdekében a 1. táblázatban foglaltuk össze:

1. Táblázat: a kutatás mért változói, követett kategóriák és a kutatás során alkalmazott eszközök

	Vizsgált változók	Nézet			Osztálytermi interakció	Tanulói motiváció		
	Eszközök és módszerek	Kérdőív		Interjú	Videofelvétel	Kérdőív		Interjú
		Skála- Hasonlatválasztás vizsgálata- Mondat-befejezés technika- ABCC-leltár						
		Skála Mondatbefejezés-technika	Mondat-befejezés technika ABCC-leltár	Félig strukturált interjú	Interakció-elemzés	Skála Mondatbefejezés-technika		Félig strukturált interjú
Vizsgált kategóriák	Oktatás célja	Tanulóközpontú	Tanulóközpontú	Tanulóközpontú	Tanulóközpontú	Mi a kedvenc tantárgyad az iskolában?		Célok
		Tanárközpontú	Tanárközpontú	Tanárközpontú	Tanárközpontú	Milyen tantárgyat kedvelsz legkevésbé?		Célok elérése
	Tanár szerepe	Tanulóközpontú	Tanulóközpontú	Tanulóközpontú	Tanulóközpontú	Mikor jó szerinted egy tanár?		Mikor érzed jól magad egy órán?
		Tanárközpontú	Tanárközpontú	Tanárközpontú	Tanárközpontú	Mikor tanít rosszul szerinted egy tanár?		Mikor nem érzed jól magad egy órán?
	Tanuló szerepe	Tanulóközpontú	Tanulóközpontú	Tanulóközpontú	Tanulóközpontú	Azért tanulok jól, mert	Külső	Mikor és minek hatására tanulsz leghatékonyabban?
		Tanárközpontú	Tanárközpontú	Tanárközpontú	Tanárközpontú		Belső	
	Tanár-diák kapcsolat	Tanulóközpontú	Tanulóközpontú	Tanulóközpontú	Tanulóközpontú	Azért tanulok rosszul, mert	Külső	Mikor és minek hatására tanulsz leghatékonyabban?
		Tanárközpontú	Tanárközpontú	Tanárközpontú	Tanárközpontú		Belső	
	Osztályvezetés i stílus	Intervencionalista	Intervencionalista	Intervencionalista	Intervencionalista	Tanár negatív motivátor		Mikor és minek hatására tanulsz legkevésbé?
		Nem-intervencionalista	Nem-intervencionalista	Nem-intervencionalista	Nem-intervencionalista			
		Interakcionalista	Interakcionalista	Interakcionalista	Interakcionalista	Tanár pozitív motivátor		
	Tanulói motiváció	Elsajátítási cél	Elsajátítási cél	Elsajátítási cél	Elsajátítási cél	Elsajátítási cél		Elsajátítási cél
		Viszonyítási cél	Viszonyítási cél	Viszonyítási cél	Viszonyítási cél	Viszonyítási cél		Viszonyítási cél
	Siker attribúció	Külső attribúció-siker	Öröm forrása - külső	Külső attribúció-siker		Külső attribúció-siker		Külső attribúció-siker
		Belső attribúció-siker	Öröm forrása-belső	Belső attribúció-siker		Belső attribúció-siker		Belső attribúció-siker
	Kudarcc attribúció	Külső attribúció-kudarcc	Nehézségek-külső	Külső attribúció-kudarcc		Külső attribúció-kudarcc		Külső attribúció-kudarcc
		Belső attribúció-kudarcc	Nehézségek-belső	Belső attribúció-kudarcc		Belső attribúció-kudarcc		Belső attribúció-kudarcc

4. Kutatási eszközök

Az első részkutatásban kérdőívet alkalmaztunk a tanárok nézetei és az osztálytermi interakció közötti összefüggések vizsgálatára.

A kérdőív az alábbi részelemekre bontható:

1. Demográfiai kérdések
2. Nézetek feltárása
 - 4 fokú Lickert-típusú skála, hasonlatválasztás a pedagógus szerepére vonatkozóan, mondatbefejezés technika alkalmazása
3. Interakció elemzése
 - Kérdőív a pedagógus óravezetési stílusának megismerésére - ABCC -leltár

(Martin, Yin és Baldwin, 1998 idézi Ritter, Hancock, 2007)

A második részkutatásban az első részkutatásban alkalmazott kérdőív eredményeire támaszkodva „mélyfúrás-szerűen” a vizsgált változók alaposabb felmérésére törekedtünk az alábbi kutatási eljárások elvégzésével:

- osztálytermi folyamatok rögzítése és a videofelvételek elemzése a MAXQDA program segítségével
- kérdőív a tanulók motivációjának vizsgálatára.

Kutatásetikai követelményeknek megfelelően biztosítottuk a vizsgálatban részt vevő tanulók és a tanárok számára a teljes anonimitást és az önkéntes módon való részvétel lehetőségét. A tanulók életkorára való tekintettel (18 év alatti korosztály) fontosnak tartottuk a szülőket írásos formában informálni a kutatás céljáról, illetve menetéről, valamint ugyancsak írásos formában szülői beleegyezésüket kértük gyermekeik kutatásunkban való részvételének támogatása érdekében. Ennek következtében kutatásunk kivitelezhetővé vált.

A vizsgálatban részt vevő tanulók motivációjának vizsgálatára a *Raufelder és munkatársai (2013)* tanulmányában bemutatott REMO skálának a tanár-diák kapcsolat minőségének mérésére vonatkozó részét alkalmaztuk, mely a tanár-diák kapcsolat minőségét méri. Pontosabban meghatározva a tanár támogatásának minőségét méri, mint pozitív vagy negatív motivátor.

A teljesítménycélok mérésére a *Sánchez Rosas J. (2015)* által alkalmazott Teljesítmény cél kérdőív (Achievement Goal Questionnaire) egyes itemei alkalmazásával kérdeztünk rá a tanulók iskolai céljaira.

Emellett kitértünk még a siker-kudarcc attribúció vizsgálatára, valamint megkérdeztük a diákokat arról, hogy melyik a legkedveltebb és legkevésbé kedvelt tantárgyuk, illetve megkérdeztük, mikor értékelnek jól egy tanárt és mikor értékelik rosszul tanítónak tanáraikat.

Kutatásunkban egyaránt kitérünk az egyéni szintre vonatkozó célok vizsgálatára és az iskolai vagy osztálytermi szintre vonatkozó célstruktúrák vizsgálatára, ezért kutatásunknak ebben a részében az osztálytermi interakciók és a tanulási motivációk, célok összefüggéseinek részletes vizsgálata érdekében a VII. és VIII. osztályból, osztályonként 2-2 tanulóval készítettünk interjút.

5. Minta kiválasztása

5.1 A minta kiválasztása és jellemzői az első részkutatásban

Az első részkutatás esetében a kvalitatív mintavételi eljárások közül a minta-előstrukturálás-szelektív mintavételi eljárást alkalmaztuk, azzal indokolva, hogy a kutatás első részében viszonylag világosan megfogalmazott előfeltevéseink voltak a tanári nézetek és az osztálytermi interakció összefüggéseit illetően, információra van szükségünk a vizsgált változók eloszlásáról. Az eseteket viszonylag nagy számuk a megyei szinten gyűjtött adatokból adódóan biztosított, ennek következtében össze lehet hasonlítani a mért változókat. Az esetek összehasonlítását elsősorban az előre meghatározott dimenziók mentén végeztük el, így az új és váratlan összefüggések felfedezése nem jelentett akadályt.

A második részkutatásban a kényelmi célzott- rétegzett kényelmi-koncentrált mintavételi eljárást alkalmaztuk.

Az eljárás jellemzői és lehetőségei (*Sántha, 2009*) szerint: bizonyos csoportok vizsgálatát tűzzük ki célul, majd a csoporton belül az adja a mintát, amelyhez az elemző hozzáfér, a minta kiválasztásában különböző rétegződési szempontokat érvényesíthetünk, továbbá a kutató tudatosan koncentráltan törekszik arra, hogy bizonyos elemek kerüljenek be a mintába.

A vizsgált változók feltárása érdekében az első részkutatásban megyei szinten végeztünk felmérést Romániában, Szatmár megyében.

A kutatás során a Megyei Tanfelügyelőség támogatásával a magyar szakos tanárok közbenjárásával 500 darab kérdőívet sikerült kiküldeni Szatmár megyében a magyar tagozatos iskolák pedagógusaihoz.

A kérdőíves felmérésben 500 kiküldött kérdőívből összesen 383 pedagógustól kaptunk vissza önkéntesen, anonim módon kitöltött kérdőívet. A minta leírására vonatkozó eloszlási adatokat a 2. táblázatban összesítettük.

2. Táblázat: az első részkutatás vizsgálati mintájára vonatkozó adatok összesítése.

Eloszlás					
Nemek eloszlása	80% nő			20% férfi	
Életkor	23 éves a legfiatalabb	41,7 év átlagéletkor		69 éves a legidősebb	
Végzettség	0,5% pedagógia líceum	6,3% főiskola	65,2% egyetemi	24,7% magiszteri	0,5% Más pl.Ph.d.
Település	50,7% falu	27,7% megyeszékhely		19,8% kisváros	1,8% nagyváros

5.2 A minta kiválasztása és jellemzői a második részkutatásban

A második részkutatásban azonosan az első részkutatással, a kényelmi célzott-rétegzett kényelmi-koncentrált mintavéletti eljárást alkalmaztuk, az első részkutatásban már alkalmazott módon.

Második részkutatásunkban a falun és a városon tanító tanárok csoportját vizsgáltuk. A választott mintavéletti eljárás szerint a csoporton belül az adta a mintát, akikhez hozzáfértünk és azok, akik önként vállalták a kutatásban való részvételt.

Valamint a motiváció kérdőív segítségével történő vizsgálat során mindkét iskolában megcéloltuk az V- VIII. osztályos tanulókat.

Az első részkutatás eredményeire támaszkodva törekedtünk arra, hogy a városba és a falun lévő iskola tanárai közül legkevesebb 3-3 tanár iskolánként vállalja az interjúban való véleményadást és három tanóra rögzítését. Végeredményben a kutatásnak ebben a részében összesen hat interjú és 18 tanóra rögzítésére és elemzésére törekedtünk. A begyűjtött adatok,

akár az első részkutatás adatai, ugyancsak a tanári nézetre, osztálytermi interakcióra és tanulói motiváció összefüggéseinek részletes feltárására vonatkoztak.

A pedagógusok mindegyike V-VIII.-ban tanító pedagógus, hozzávetőlegesen mindkét iskolában ugyanazokat a tárgyakat tanító pedagógusokat kérdeztük meg. A kutatásban való részvétel vállalása önkéntes alapon történt a pedagógusok részéről, ennek eredményeképpen nem sikerült biztosítani azt, hogy teljes mértékben ugyanazon tanárok vegyenek részt a vizsgálatban.

A második részkutatásban kitértünk a tanulói motiváció vizsgálatára. A vizsgálati minta eloszlására vonatkozó adatokat a 3. táblázatban mutatjuk be.

3. Táblázat: a második részkutatás vizsgálati mintájára vonatkozó adatok összesítése.

Kategóriák		Eloszlás		
Nemek elosztása	47% lány		53% fiú	
Életkor	10 éves a legfiatalabb	12,5 év átlagéletkor	17 éves a legidősebb	
Osztály	55 V.	50 VI.	52 VII.	57 VIII.
Település	101 falun elhelyezkedő iskolában tanul Szocio -kulturális szempontból a megkérdezett pedagógusok szerint a hátrányos helyzetű tanulók aránya 50-75 % közötti arányban van jelen.		114 városban elhelyezkedő iskolában tanul Szocio -kulturális szempontból a megkérdezett pedagógusok szerint a hátrányos helyzetű tanulók aránya 1-25 % közötti arányban van jelen.	

6. A kutatási adatok elemzése, értelmezése

A kutatás során vizsgált változók hipotéziseink alapján vélt legfontosabb eredményei közötti összefüggéseket a könnyebb átláthatóság érdekében a kutatás felépítése során követett design alapján összesítettük a 4. táblázatban.

4. Táblázat: a kutatás során vizsgált hipotézisek mért változói közötti összefüggések értékelése.

	Vizsgált változók	Nézet		Osztálytermi interakció	Tanulói motiváció		
	Eszközök és módszerek	Kérdőív Skála- Hasonlat választás vizsgálata, Mondat-befejezés technika- ABCC-leltár		Interjú	Videó-rögzítés	Kérdőív	Interjú
		Skála Mondatbefejezés-technika	Mondat-befejezés technika ABCC-leltár	Félig strukturált interjú	Interakció-elemzés	Skála Mondatbefejezés-technika	Félig strukturált interjú
Vizsgált kategóriák	Oktatás célja	Tanulóközpontú	Tanulóközpontú	Tanulóközpontú	Tanulóközpontú	Mi a kedvenc tantárgyad az iskolában?	Célok
		Tanárközpontú	Tanárközpontú	Tanárközpontú	Tanárközpontú	Milyen tantárgyat kedvelsz legkevésbé?	Célok elérése
	Tanár szerepe	Tanulóközpontú	Tanulóközpontú	Tanulóközpontú	Tanulóközpontú	Mikor jó szerinted egy tanár?	Mikor érzed jól magad egy órán?
		Tanárközpontú	Tanárközpontú	Tanárközpontú	Tanárközpontú	Mikor tanít rosszul szerinted egy tanár?	Mikor nem érzed jól magad egy órán?
	Tanuló szerepe	Tanulóközpontú	Tanulóközpontú	Tanulóközpontú	Tanulóközpontú	Azért tanulok jól, mert	Külső
		Tanárközpontú	Tanárközpontú	Tanárközpontú	Tanárközpontú		Belső
	Tanár-diák kapcsolat	Tanulóközpontú	Tanulóközpontú	Tanulóközpontú	Tanulóközpontú	Azért tanulok rosszul, mert	Külső
		Tanárközpontú	Tanárközpontú	Tanárközpontú	Tanárközpontú		Belső
	Osztályvezetés i stílus	Intervencionalista ¹	Intervencionalista	Intervencionalista	Intervencionalista	Tanár negatív	
		Nem-intervencionalista	Nem-intervencionalista	Nem-intervencionalista	Nem-intervencionalista	motivátor	
		Interakcionalista ²	Interakcionalista	Interakcionalista	Interakcionalista	Tanár pozitív	
	Tanulói motiváció	Elsajátítási cél	A környezet által alakítható.	A környezet által alakítható.	Elsajátítási cél	Elsajátítási cél	Elsajátítási cél
		Viszonyítási cél	Egyéni különbség változója.	Egyéni különbség változója.	Viszonyítási cél	Viszonyítási cél	Viszonyítási cél
	Siker attribúció	Külső attribúció-siker	Öröm forrása - külső	Külső attribúció-siker		Külső attribúció-siker	Külső attribúció-siker
		Belső attribúció-siker	Öröm forrása-belső	Belső attribúció-siker		Belső attribúció-siker	Belső attribúció-siker
	Kudarcc attribúció	Külső kudarc	Nehézségek-külső	Külső kudarc		Külső attribúció-kudarc	Külső attribúció-kudarc
		Belső attribúció-kudarc	Nehézségek-belső	Belső attribúció-kudarc		Belső attribúció-kudarc	Belső attribúció-kudarc

¹ Az intervencionalista és interakcionalista stílusok nagyon közeli érték miatt szinte egyenlő arányban jelennek meg a pedagógusok nézeteiben: intervenionalista 3,03, interakcionalista 3,06.

² A fent jelzett magyarázatnak megfelelően értelmezhető.

A vizsgálati eredmények alapján látható, hogy az első részkutatásban alkalmazott kérdőív válaszai alapján a pedagógusok nézeteiben leginkább az tanulóközpontú szemlélet jelenik meg az oktatás céljára, a tanári szerepre és a tanulói szerepre vonatkozóan, azonban az osztálytermi interakciót tekintve a tanárközpontú nézetre utaló eredményeket is kaptunk. A kérdőív alkalmazása során követtük a trianguláció elvét, melynek megfelelően látható, hogy a különböző módszerek alkalmazása során, melyek a megkérdezett pedagógusok nézeteit hivatottak feltárni, a vizsgált kategóriákban bár a tanulóközpontú oktatási szemlélet kap nagyobb szerepet, találunk a tanárközpontú szemléletre utaló eredményeket is.

Kutatásunk első felének eredményei közül a *nézetek* gyakorlatban való megnyilvánulására utaló jelként az osztályvezetési stílusról vallott nézetek szolgálhatnak.

Az osztályvezetési stílus tekintetében az interakcionista és intervencionalista stílusok szinte egyenlő arányban jelennek meg, ezek az eredmények ugyancsak a tanulóközpontú és a tanárközpontú nézetek kettős jelenlétét igazolják a pedagógusok nézeteiben, éppen ezért fontosnak tartottuk második részkutatásunk keretében alaposabban megvizsgálni a pedagógusok nézeteit interjú keretében, melynek eredményei szerint a tanulóközpontú szemlélet kap nagyobb hangsúlyt a pedagógusok nézeteiben, valamint az interakcionista stílust egyértelműen előnyben részesítik a megkérdezett pedagógusok, az osztályvezetési stílusok közül.

Ennek értelmében, a továbbiakban alaposabban feltárására törekedtünk az osztálytermi interakció gyakorlati megvalósulásának.

A tanulói motiváció értelmezésében a motiváció egyén-kontextus értelmezése nagyobb arányban jelenik meg, a célok közül pedig az elsajátítási célt értékeli nagyobb arányban.

Annak érdekében, hogy a nézetrendszer, osztálytermi interakció, illetve tanulói motiváció összefüggéseit alaposabban feltárjuk, fontosnak tartjuk a vizsgált tényezők alaposabb vizsgálatát, melyet a második részkutatás keretében valósítunk meg.

A továbbiakban kutatásunk második alappillérenek – az osztálytermi interakciónak- a vizsgálati eredményeit értelmezzük.

Az interakció elemzés során láthatjuk, hogy a vizsgálatba bevont pedagógusok esetében az osztálytermi gyakorlat során egyaránt megjelennek a tanulóközpontú és a tanárközpontú pedagógiai szemlélet gyakorlati megnyilvánulási formái. A kutatásban kiválasztott vizsgált kategóriák esetében a tanár szerep és a tanulói szerep a tanulóközpontú oktatási paradigma

szemlélete szerint nyilvánul meg az osztálytermi gyakorlatban, ellenben az oktatás célja tekintetében megfigyelhető a kutatási adatok mélyebb elemzése alapján, hogy gyakoribb módon jelenik meg az ismeretátadás, mint a tudás konstruálás, valamint legtöbbször a pedagógus kezdeményezései irányítják az óra menetét, mintsem lehetőséget kapna a tanuló kezdeményezésre. Ezek az eredmények az oktatás céljának megvalósításában a tanárközpontú szemlélet kihangsúlyozott szerepét tükrözik, akárcsak az osztálytermi folyamatok alakulása tekintetében, ahol az eredmények értelmezése alapján ráláttunk arra, hogy a tanár irányító szerepe hangsúlyos módon megjelenik a gyakorlatban. Kevesebb szerepet kap a tanulóközpontú szemlélet gyakorlatban való megjelenése az osztálytermi interakció kategóriájában.

Az osztályvezetési stílus tekintetében leggyakrabban az intervencionalista stílusnak megfelelően irányítják a vizsgálatba bevont tanárok az óráikat, vagyis leginkább a kontroll megtartására törekednek.. Ez az eredmény összhangban van az oktatás céljára vonatkozó gyakorlat vizsgálata során kapott eredményekkel, melyek esetében a tanár kezdeményezései irányítják leginkább az óra menetének alakulását, illetve az osztálytermi interakció elemzése során megjelenő eredményekkel, ahol ugyancsak a tanár irányító szerepe jelenik meg kimagasló módon.

A tanulói motiváció feltárása tekintetében a célok eredményei között fellelt kis átlag érték különbség arra utal, hogy akárcsak a pedagógusok esetében nincsenek megszilárdulva a pedagógiai nézetek tanulóközpontú vagy tanárközpontú típusai, hasonló módon a diákok esetében sem jelenik meg milyen típusú célok követése válik elsődlegesen fontossá, ennek értelmében a tanulási folyamat esetében a viselkedés iránya nem egyértelműen meghatározott. A vizsgálat eredményei tükrözik az elsajátítási és viszonyítási célok szinte egyenlő arányban való jelenlétét a tanulók célrendszerében.

7. Következtetések megfogalmazása

A kutatás során választ kerestünk arra a kérdésre: Milyen módon befolyásolja a tanári nézetrendszer az osztálytermi interakciókon keresztül a tanulók motivációs rendszerét?

Abból a feltételezésből indultunk ki, hogy kapcsolat áll fenn a tanárok nézetrendszere, az osztálytermi interakciók, valamint a tanulói motiváció között: a tanári nézetrendszer formálja az osztálytermi interakciót, ugyanakkor az osztálytermi interakciók meghatározzák a tanulók motivációs rendszerét. A hipotézis igazolása érdekében két részkutatást végeztünk. Az első részkutatások során vizsgált alhipotézist szerint a pedagógusok nézetrendszere és az osztálytermi viselkedése között összefüggéseket figyelhetünk meg: amennyiben tanulóközpontú nézeteket vallanak a pedagógusok, ugyanilyen módon szervezik az osztálytermi interakciók alakulását és az interakcionista osztályvezetési stílust vallják és gyakorolják, ellenben amennyiben tanárközpontú nézeteket vallanak a pedagógusok, nézeteiknek megfelelő módon irányítják az osztálytermi interakciókat és az intervencionalista osztályvezetési stílust gyakorolják az osztálytermi gyakorlatban.

Első hipotézisünk részben igazolódott be, mivel a vizsgált pedagógusok nézeteiben egyaránt találtunk a tanulóközpontú és a tanárközpontú nézetekre utaló értékeket, akárcsak az osztálytermi interakcióban. A vizsgálat eredményeinek alaposabb elemzése során jól látható, hogy bár létezik egy tendencia a tanulóközpontú nézetek, illetve ugyanilyen módon megszervezett osztálytermi gyakorlat irányába, a vizsgált pedagógusok esetében ez nem koherens módon valósul meg.

Kutatásunk eredményei alátámasztják *Petek (2013)* tanulmányának eredményeit, melyek arra utaltak, hogy az osztálytermi gyakorlatra vonatkozó tanári nézetek és a valós osztálytermi gyakorlat között ellentétek figyelhetők meg. Ez a tanulmány, akárcsak saját kutatásunk eredményei, rávilágít a tanárok nézetei és az osztálytermi interakciók közötti különbségekre és kiemeli a további kutatások és tréningek szükségességét, amelyek az osztálytermi interakcióval kapcsolatosan a tanárok tudatossági szintjét növelik. (*Petek, 2013*). Azonban, a tudatossági szint növelése nem biztos, hogy elegendőnek bizonyul a nézetek és osztálytermi interakció összehangolásában.

Riensties és társai (2013) kutatásának eredményei ugyancsak összefüggést mutatnak kutatásunk eredményeivel, rávilágítottak arra, hogy a pedagógusok tanítással kapcsolatos ideális koncepciói nagyban eltérnek attól, amit gyakorlatba ültetnek.

A vizsgálatba bevont pedagógusoknak szignifikánsan eltérő hiedelmeik és szándékaik voltak, mint amit az osztálytermi gyakorlatokban megjelenítettek. Pontosabban az interaktív tanítás témájában, az osztálytermi munkára vonatkozó professzionális fejlődésben és a tanulók motiválásában mutattak eltérést a szándékaik és valós gyakorlat között a vizsgálatba bevont pedagógusok. (*Riensties, Brower, Lygo-Baker, 2013*). Ennek egyik lehetséges oka a gondolati szintről a cselekvési szintre, majd a viselkedésrepertoárba való beépítésbe való átmenet hiánya, illetve felszínes megvalósulása.

Ennek tükrében indokoltá válik a pedagógusok biztatása arra, hogy feltárják nézeteiket és megfontolják a gyakorlatban alkalmazott szándékaikat. A tanárokat bátorítani kellene arra, hogy vizsgálják meg, nézeteikből mennyit és mit alkalmaznak az oktatási gyakorlatban, valamint vizsgálják meg azt is, hogy mindez milyen hatással van az elérni kívánt teljesítményre. Erre a *reflektív szemléletmód* kialakítása szolgálhat megoldásként.

Számos pedagógusképzés célkitűzései között szerepel a reflektív szemlélet bevezetése a pedagógusok munkájában, azonban a képzéseket követően a reflektív szemlélet gyakorlatban való megmaradása nehezen valósul meg, feltételezhetően ennek oka a képzések rövid időtartama és az után követési folyamat rövid időtartama vagy sok esetben teljes elmaradása lehet. Fontos lenne már a pedagógusképzés során hangsúlyt fektetni mind a reflektív szemlélet, mint pedig a diákközpontú szemlélet elsajátítására a pedagógushallgatók esetében, mivel ezek között a képzési keretek között az után követés biztosított.

Rienties és munkatársai (2013) hangsúlyozzák, hogy a felsőoktatásban végzett kutatások eredményei szerint azok a tanárok, akik diákközpontú szemléletet képviselnek, oktatási gyakorlatuk során, sokkal inkább serkentik a tanulókat arra, hogy a tanulás felszínes megvalósulása helyett mélyebb szint elérésére törekedjenek (*Gow & Kember, 1993; Prosser & Trigwell, 1999 2011 idézi Riensties, Brower, Lygo-Baker 2013*). Ellenben, azok a tanárok, akik tanárcentrikus megközelítést alkalmaznak inkább az információ- és tudásátadásra helyezik a hangsúlyt (*Norton, Richardson, Hartley, Newstead, & Mayes, 2005; Postareffetal, 2007; Prosser & Trigwell, 1999; Struyven, Dochy, & Janssens, 2011 idézi Riensties, Brower, Lygo-Baker, 2013*).

Mindezen eredmények tükrében kutatásunk második hipotézisében feltételeztük, hogy az osztálytermi interakciók hatással vannak a tanulók motivációs rendszerére, amely a sikeres tanulási folyamat egyik meghatározó eleme. Pontosabban meghatározva azt feltételeztük, hogy amennyiben a vizsgált pedagógusok tanulóközpontú módon szervezik az osztálytermi interakciók alakulását és az interakcionista osztályvezetési stílust vallják és gyakorolják, illetve az elsajátítási célt hangsúlyozzák a tanulók motivációjában pozitív motivátorként jelennek meg, illetve elősegítik a tanulók esetében az elsajátítási cél követését. Amennyiben a vizsgált pedagógusok tanárközpontú módon irányítják az osztálytermi interakciókat és az intervencionalista osztályvezetési stílust gyakorolják az osztálytermi gyakorlatban és a viszonyítási cél fontosságát hangsúlyozzák a tanulók motivációjában, negatív motivátorként jelennek meg a tanulók értelmezésében, illetve a viszonyítási cél követésére sarkallják tanulókat.

Kutatásunk *második hipotézise* ugyancsak részben igazolódott be, mivel az osztálytermi interakcióban egyaránt megjelennek a tanulóközpontú és tanárközpontú szemléletre utaló eredmények és az intervencionalista stílus a legjellemzőbb. Hipotézisünknek beigazolódott az a része, miszerint feltételeztük azt, hogy az intervencionalista stílus a viszonyítási cél elérését tükrözi a tanulók motivációjában, azonban nem mutatott összefüggést az osztálytermi interakcióban a viszonyítási cél megjelenésével, valamint a pedagógus pozitív szerepének megjelenítésével a diákok értékelésében.

Összességében tekintve kutatásunk eredményei részben igazolják feltételezéseinket, bár elmondható, hogy a kutatásunkban feltételezett kapcsolat megjelenik a tanárok nézetei, osztálytermi interakció és tanulói motiváció között, mivel mindhárom változó esetében azonosítható ezek kevert formában való megnyilvánulása, azonban ez a kapcsolat nem az általunk feltételezett koherens formában azonosítható. Az eredmények közötti nem koherens kapcsolat arra utal, hogy a tanárok nézeteiben, osztálytermi interakcióban és tanulói motivációban elkezdődött egy változási folyamat a tanulóközpontú, interakcióra építő, elsajátítási motivációt serkentő oktatási gyakorlatra, azonban ez az átállás még nincs letisztulva és megszilárdulva.

Kutatásunk gyakorlati hasznossága a téma aktualitása miatt indokolt, mivel eredményeink igazolják azt, hogy az iskolai gyakorlat a legtöbb helyen ma is a korábban kialakult hiedelmek és rutinok alapján valósul meg. Legjobban ezt a nézetet a pedagógus kommunikációban ma is gyakran használt „tudásátadás” metafora fejezi ki. A legtöbb országban az iskolai gyakorlat

azt a nézetet követi, miszerint a tudás átadható, mivel olyan implicit tanuláselméletet követ, amely „ismeretként” vagy „műveltségként” kezeli a tudást. A „tanulás tanítása” vagyis a tanulás bonyolult képességének fejlesztése nem igen jelenik meg szakmai feladatként.

Halász (2014) kiemeli, hogy bár vannak olyan kezdeményezések is, amelyek a tanulásról való mai tudáshoz próbálják alakítani az iskolai gyakorlatot, ezek azonban általában szűk körben maradnak és az „alternatív” jelzővel utalnak gyakran ezekre a kezdeményezésekre.

Indokolt a pedagógusok koncepciójának váltása a tanárközpontú oktatási paradigmáról a tanulóközpontú paradigma irányába. Azonban mindaddig a pedagógus nem lesz képes a tanulót a kreativitásra, felfedezésre és tudáskonstruálásra nevelni, míg maga sem törekszik munkájában a racionalitásra, tudáskonstruálásra és kreativitásra. Ennek értelmében az oktatási gyakorlat megváltoztatásának egyik lehetősége a pedagógusok gondolkodásának megváltoztatása lehetne, melynek első lépése a pedagógusok nézeteinek feltárása. *Hercz (2002)* szerint a pedagógusi gondolkodás megváltoztatása elősegítené az iskolai oktatás tartalmának és módszertanának átalakulását. (*Hercz, 2002, 251.*)

8. A kutatás folytatására vonatkozó javaslatok

Tovább fejlesztéseként javasolható a pedagógusok nézeteinek alaposabb vizsgálata és olyan nézet változtató program kidolgozása mely a mindennapi gyakorlatban a pedagógusok képzése és utókövetése által lehetővé teszi az tanulóközpontú oktatási nézetek mindennapi gyakorlatba való beágyazását.

Tovább kutatási lehetőségekként *Ritter és Hancock (2007)* szerint ajánlott megvizsgálni, hogy léteznek-e kulturális vagy akár etnikai különbségek a kutatások kérdéskörében? (*Ritter és Hancock, 2007*)

A magyar nyelvű szakirodalomban *Sallai Éva* speciális módszereket javasol a hátrányos helyzetű tanulók oktatásában. (*Sallai, 2009*) Azonban kérdés az, hogy milyen mértékben alkalmaznak speciális módszereket a pedagógusok ezekben a közösségekben és milyen változók hatnak a tanárok óravezetési stílusával kapcsolatos észlelésükre és aktuális viselkedésük közti korrelációra?

Ezen kérdések megválaszolására további kutatások megvalósítása válik indokolttá.

Hivatkozott irodalom

Al-Amoush, S.A., Markic, S. (2011): Jordanian prospective and experienced chemistry teachers' beliefs about teaching and learning and their potential role for educational reform. *Science Education International*, Vol.22, No.3, 185-201.

Bábosik István (2006): Nevelés a tudásalapú társadalomban. In: Kelemen Elemér, Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudományok köréből 2005*. Műszaki Kiadó, Budapest. 11-24.

Bárdossy Ildikó, Dudás Margit (2011): *Pedagógiai nézetek*. Kódex Nyomda, Pécs.

Betoret, F.D., Artiga, A.G. (2014). The relationship among students' and teachers' thinking styles, psychological needs and motivation. *Learning and Individual Differences* 29, 89–97

Bohlmann, N.L., Weinstein, R.S. (2013). Classroom context, teacher expectations, and cognitive level: Predicting children's math ability judgments. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34, 288–298.

Djigic, G.,Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 819 – 828

Eveyik, A. E.,Kurt, G.,Made, E. (2009): Exploring the relationship between teacher beliefs and styles on classroom management in relation to actual teaching practices: a case study. *World Conference on Educational Sciences*, Nicosia, North Cyprus, *New Trends and Issues in Educational Sciences*, Vol. 1, 1, 612–617.

Eveyik, A. E.,Kurt, G.,Made, E. (2009): Exploring the relationship between teacher beliefs and styles on classroom management in relation to actual teaching practices: a case study. *World Conference on Educational Sciences*, Nicosia, North Cyprus, *New Trends and Issues in Educational Sciences*, Vol. 1, 1, 612–617.

Falus Iván (1998): A pedagógus. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 96-116.Falus Iván (2005): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Falus Iván (2001a): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 2. sz. 21-28.

Falus Iván (2001b): A gyakorlat pedagógiája. In: Gonlhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 15-27.

Falus Iván (2001c): Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001*. Osiris Kiadó, Budapest, 213-234.

Falus Iván (2002a): Szakdolgozat a pedagógiai képzésben. *Iskolakultúra*, 1. sz. 73-78.

Falus Iván (2002b): A tanuló tanár. *Iskolakultúra*, 6-7. sz.76-80.

Falus Iván (2007): *A tanárrá válás folyamata*, Gondolat kiadó, Budapest.

Fejes József Balázs (2010): A tanulási motiváció fejlesztésének lehetőségei a célorientációs elmélet alapján. In: Vajda Zoltán (szerk.): Bölcsész-műhely 2009. Jate Press, Szeged 43-53.

Fejes József Balázs (2015): Célok és motiváció, Gondolat Kiadó, Budapest

Golnhofer Erzsébet-Nahalka István (2001): A pedagógusok pedagógiája, Nemzeti Tankönyvkiadó

Gordon Győri János (2007): Tanórakutatás. Lesson study. Új Pedagógiai Szemle, 57.évf.2.sz.15-23.

Gyészli Edit – Sántha Kálmán (2015): Abdukció az osztálytermi interakcióban, Iskolakultúra, 25. évfolyam, 2015/12. Szám

Halász Gábor (2014): Eredményes tanulás, kurrikulum, oktatáspolitikai. in: Benedek András; Golnhofer Erzsébet (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből - 2013: Tanulás és környezete. Budapest: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, 2014. pp. 79-104.

Hercz Mária (2002): A szakképzésben dolgozó tanárok gondolkodása tanítványaik kognitív fejlődéséről. Társadalom és Gazdaság, 24. 2. sz. 251-269.

Knoblauch, D., Chase, M., A. (2015): Rural, suburban, and urban schools: The impact of school setting on the efficacy beliefs and attributions of student teachers. Teaching and Teacher Education, 45, 104-114.

Langerné Buchwald Judit (2011): Az alternativitás értelmezési lehetőségei és megjelenése az oktatásban és a pedagógusképzésben, Iskolakultúra, 12.sz.93-104.

Namrata. (2011). Teachers' beliefs and expectations towards marginalized children in classroom setting: A qualitative analysis. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 15, 850–853

N.Kollár Katalin-Szabó Éva (2004): Pszichológia pedagógusoknak, Budapest, Osiris.

Opdenakker, M.C., Van Damme, J. (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. Teaching and Teacher Education, 22, 1–21

Pakarinen, E., Aunola, K., Kiuru, N., Lerkkanen, M., K., Poikkeus, A., M., Siekkinen, M., Nurmi, J., E. (2014): The cross-lagged associations between classroom interactions and children's achievement behaviors. Contemporary Educational Psychology, 39, 248–261

Petek, E. (2013): Teacher's Beliefs about Classroom Interaction and their Actual Practices: A Qualitative Case Study of a Native and a Non-native English Teacher's In-class Applications. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 70, 1195–1199.

Rahimi, M., Asadolollahi, F. (2012): On the relationship between Iranian EFL teachers' classroom management orientations and teaching style. Procedia Social and Behavioral Sciences, 31, 49–55.

Raufelder, D., Drury, K., Jagenow, D., Hoferichter, F., Bukowski, W. (2013): Development and validation of the Relationship and Motivation (REMO) scale to assess students' perceptions of peers and teachers as motivators in adolescence. *Learning and Individual Differences*, 24, 182–189.

Réthy Endréné (1977): A tanári magatartás jellemzése a direkt és indirekt reakciók hányadosa alapján. In Nagy Sándor (szerk.) *Vizsgálatok a nevelés és oktatás korszerűsítésével kapcsolatban*. Pedagógiai Közlemények, 18 Budapest, Tankönyvkiadó, 73-85.

Réthy Mária (2002): A kognitív és motivációs önszabályozást kialakító oktatás, iskolakultúra 2002/2

Réthy Mária (2003): Motiváció, tanulás, tanítás, Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest

Riensties, B., Brower, N., Lygo-Baker, S. (2013): The effects of online professional development on higher education teachers' beliefs and intentions towards learning facilitation and technology. *Teaching and Teacher Education*, 29, 122-131.

Ritter, J.T., Hancock, D.R. (2007): Exploring the relationship between certification sources, experience levels, and classroom management orientations of classroom teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1206–1216.

Sallai Éva (2009): Módszerek a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességének segítésére. *Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest*.

Sánchez, Rosas, J. (2015): Validation of the Achievement Goal Questionnaire- Revised in Argentinian university students, *INT.J.PSYCHOL.RES.*, 8 (1):10-23.

Sántha Kálmán (2009): Bevezetés a kvalitatív kutatások módszertanába, Eötvös József Kiadó, Budapest.

Sántha Kálmán (2013): Multikódolt adatok kvalitatív elemzése, Eötvös József Kiadó, Budapest.

Szivák Judit (2010): A reflektív gondolkodás fejlesztése, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége

Szivák Judit (2016): Változott-e a pedagógus szerep, URL: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/pok/Budapest/SzivakJ_Valtozott_e_a_pedagogus_szerep_BPOK_2016-04-14.pdf

Trencsényi László (1995): Az alternatív pedagógiák nyomában, *Iskolakultúra*, 5.sz. 92-97.

Trif Letitia (2013): Didactica din perspectiva centrării pe elev, *Academia de vară, Universitatea, 1 Decembrie 1918*, Alba Iulia. URL: http://portal.didacticieni.ro/documents/41587/47997/Trif+L_Didactica+centrarii+pe+elev.pdf

Urdan, T., Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44, 331–349

Vincze Tamás: Az interakció értelmezése, vizsgálatának lehetőségei a pedagógiában, Iskolakultúra 2013/2

Walter, J.G., Hart, J. (2009). Understanding the complexities of student motivations in mathematics learning. The Journal of Mathematical Behavior, 28, 162- 170

Weimer, M. (2002). Learner- centred teaching- five key changes to practice, Jossey Bass, San Francisco, 288p.

Publikációk

- Kardos Melinda: Asigurarea calitatii in educatie prin motivarea elevilor, Scoala Satmareana, 2018, ISSN 1584-0662
- Kardos Melinda: Osztálytermi interakció a mindennapokban
([http://gyermeknevelés.tok.elte.hu/aktuális szám.htm](http://gyermeknevelés.tok.elte.hu/aktuális_szám.htm).)
- Kardos Melinda: A diákok motiválásának értelmezései. Sugárút, 2017, III. évf. 3.sz. 99-104.
- Kardos Melinda: A tanári nézetek és az osztálytermi interakció összefüggései kutatási eredmények tükrében. In: Pedagógusképzés, 14(43). 2016.1, 27-46
- Kardos Melinda: A tanári nézetrendszer, az osztálytermi interakciók és a tanulói motiváció összefüggései In: Stark Gabriella, Baranyai Tünde, Szabó-Thalmeiner Noémi, Végh Balázs Béla (szerk.) Határon innen és határon túl: A magyar nyelvű óvodapedagógus- és tanítóképzés időszerű kérdései. Csíkszereda: Státus Kiadó, 2014. @ pp. (ISBN:978-606-661-036-0)

Könyvrészlet/Konferenciaközlemény/Tudományos

- János Réka, Kardos Melinda: A siker-kudarcc attribúció és a kultúra összefüggésének vizsgálata a roma- és magyar kultúra esetében ERDÉLYI PSZICHOLÓGIAI SZEMLE / TRANSYLVANIAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY 10:(3) pp. 223-250. (2009) Folyóiratcikk/Szakcikk/Tudományos
- Borota Gábor, Kardos Melinda: A célorientáció hatása a gyengén strukturált feladatok esetén nyújtott teljesítményre a teljesítménymotivációval összefüggésben. In: XI. Erdélyi Tudományos Diákköri Konferencia: Reál- és humántudományok. Konferencia helye, ideje: Kolozsvár, Románia, 2008.05.23-2008.05.25. Kolozsvár: 28.

Konferenciák

- Debreceni Márton Áron Kollégium PHD Konferencia, Debreceni Egyetem, 2018.április 6 (Milyen módon befolyásolja a tanári szerep a tanulók motivációs rendszerét?)
- Magyar Tudomány Napja Erdélyben, BBTE Szatmárnémeti Tagozatának 4. konferenciája a MTNE alkalmából, Babes-Bolyai Tudományegyetem, Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet Szatmárnémeti Tagozat, Szatmárnémeti, 2017. november 9. (A gyermekközpontú oktatási szemlélet megnyilvánulásai a pedagógusok nézeteiben és az osztálytermi interakciókban)
- Magyar Tudomány Napja Erdélyben, BBTE Szatmárnémeti Tagozatának 3. konferenciája a MTNE alkalmából, Babes-Bolyai Tudományegyetem, Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet Szatmárnémeti Tagozat, Szatmárnémeti, 2016. november 9. (A pedagógusnevelésről, a pedagógus szerepéről, tanulás szerepéről és osztálytermi folyamatokról vallott nézeteinek összehasonlítása)
- Egyetemi fokú óvodapedagógus- és tanítóképzés-időszerűkérdések- Románia- Babes-Bolyai Tudományegyetem, Pszichológia és Neveléstudományok Kar, Szatmárnémeti, május 8-9, 2014. (Előadó: A tanári nézetrendszer vizsgálata)
- Hallgatói konferencia- ELTE, Neveléstudományok Kar- Magyarország, Budapest, 2011 (Előadó: A tanári nézetrendszer, az osztálytermi interakció és a tanulói motivációs rendszer összefüggései)
- Esélyegyenlőség a lokális identitás megőrzésére és újjászervezésére az oktatásban és a szakemberképzésben, Románia, Szatmárnémeti, November 11-13, 2011(Workshop vezetése: Értékek és motiváció kapcsolata a hátrányos helyzetű tanulók esetében)